

# 核心素养视域下的高中语文读写共生体系构建

## ——基于统编教材的实践路径研究

鄢丽苹

长春市十一高中

**摘要：**在核心素养导向下，高中语文教学需构建读写共生体系以提升学生语文素养。本文以统编教材为基础，分析当前读写教学问题，从读写共生内涵、目标、教材内容挖掘、任务设计、评价体系等方面探讨实践路径，旨在为高中语文教学提供有效策略，推动学生语文综合能力的全面发展。

**关键词：**核心素养；高中语文；读写共生体系

**【DOI】** 10.12252/j.issn.2096-6288.2025.10.063

### 引言

当前，随着教育的不断深入，人们越来越重视培养学生的核心素养。高中语文是一门基础性的课程，在语言表达、思维、审美、文化传承等方面都具有不可忽视的重要地位。阅读与写作是中学语言学习的重要组成部分，也是中学语文教学的重要组成部分。新课程标准明确指出，要培养学生的思考式阅读和写作能力，增强学生实证、推论、批判和发现的精神，提高学生的思考逻辑和深度。这一任务群的学习目标集中指向高中语文阅读与写作的核心能力，因此，读写贯通对于语文教学来说至关重要。

从新教材的角度看，统编版高中语文教材已经形成了较为系统的主题式学习的范式，教材中的课文涵盖了各种体裁和主题，为读写教学提供了丰富的素材。同时，教材还设置了相关的写作任务和练习，引导学生将阅读中的收获运用到写作中。因此，教师在教学中需要进一步探索基于教材的读写共生体系，开展读写融合整体教学，使阅读和写作成为一个有机的整体，共同服务于学生语文素养的提升。

### 一、高中语文读写共生体系构建的理论基础

#### （一）读写共生的内涵与目标

“读写共生”是指“读”与“写”两种语言在教学中互相依存，互相促进，以“读”与“写”为一体，以“语言表达”“思维发展”“审美鉴赏”“文化继承”为主要内容，以“语文素质”为中心的一种教学模式。具体来说，是以读促写，以写促读，在读中获得写作材料，在写中加深对所读课文的理解，提高对所读文章的欣赏水平。广泛的阅读可以使学生接触到各种不同的语言形式、表达方式、思维方式，这些都可以为写作提供大量的写作材料和创作灵感。写作是阅读的深化与扩展，它要求在写作中将阅读中获得的信息与写作中获得的信息有机地结合起来，从而更好地理解 and 感受文章。

#### （二）核心素养与读写共生的关联

核心素养的四个方面与读写共生紧密相连。语言建构与运用是读写共生的基础，学生在阅读中积累语言素材，在写作中运用语言进行表达，从而提升语言能力。思维发展与提升贯穿于读写共生的全过程，阅读中的分析、综合、评价等活动能够培养学生的思维能力，写作中的构思、立意、表达等环节也能够促进思维的深化和发展。审美鉴赏与创造在读写共生中得到体现，学生通过阅读优秀的文学作品，感受美、鉴赏美，在写作中尝试创造美。文化传承与理解则是读写共生的重要使命，学生在阅读和写作中接触和传承中华优秀传统文化，理解不同民族和地区的文化，增强文化认同感和责任感。

### 二、当前高中语文读写教学问题分析

#### （一）读写分离现象突出

在传统教学模式的长期影响下，高中语文阅读与写作教学呈现出明显的分离态势。在阅读教学过程中，教师往往将教学重点聚焦于对文本内容的深度剖析与精准理解，致力于引导学生把握文章主旨、分析人物形象、体会作者情感等。这种教学方式虽有助于学生深入理解文本，但却在一定程度上忽视了阅读对写作的重要支撑作用，未能充分引导学生从阅读文本中积累丰富的写作素材，如精彩的事例、生动的描写、深刻的观点等，也未注重传授学生从文本中提炼写作技巧的方法，如谋篇布局、修辞手法运用、叙事角度选择等。

而在写作教学环节，教师又常常陷入孤立教学的困境，未能将阅读文本与写作教学有机结合。学生面对写作任务时，常常感到缺乏素材，只能生编硬造，内容空洞乏味；同时，由于缺乏对阅读文本中写作技巧的学习与借鉴，写作手法单一，文章缺乏深度和内涵，难以展现出较高的写作水平。这种读写分离的教学模式，使得阅读与写作之间缺乏有效的衔接与互动，学生难以将阅读过程中所获得的知识、技能和感悟转化为实际的写作

能力，严重阻碍了学生语文素养的综合提升。

### （二）教材利用不够充分

作为语文教学的基础，统一的中学语文教科书包含了大量的阅读材料和写作材料。教科书中的文本，不但蕴涵着丰富的思想内容，对培养学生的人生观、价值观起着重要的指导作用，在艺术价值上也堪称典范，为学生提供了学习语言表达和文学创作的优秀样本。此外，教材中的课文还巧妙地融入了多种写作技巧和方法，如如何设置悬念、如何进行细节描写、如何运用对比衬托等，这些都是学生提升写作能力的宝贵财富。

然而，在实际教学中，部分教师对教材的挖掘不够深入，未能充分认识到教材中读写资源的价值。在教学过程中，仅仅停留在对课文内容的表面讲解，局限于对字词句的理解和对文章大意的把握，没有引导学生深入分析文本的结构特点，如开头结尾的呼应、段落之间的过渡衔接等；也没有关注文本的语言特色，如用词的精准、句式的变化、修辞手法的巧妙运用等；对于文本所运用的表现手法，如象征、托物言志、借景抒情等，更是缺乏深入地剖析和讲解。同时，教师也未能结合课文设计具有针对性和启发性的读写任务，导致教材中的读写资源未能得到充分利用，教材的价值未能得到充分发挥。

### （三）任务设计缺乏科学性

读写任务是连接阅读与写作的重要桥梁，科学合理的读写任务能够有效引导学生进行读写结合，提升学生的读写能力。然而，当前高中语文读写任务设计存在诸多不合理之处。

一方面，部分读写任务与学生的实际生活和学习需求脱节。教师设计的任务往往脱离学生的生活经验和现实，学生难以从中找到共鸣，无法激发他们的写作兴趣和积极性。例如，一些命题作文的题目过于陈旧、抽象，与学生所处的生活环境和现实热点相距甚远，学生在写作时只能生搬硬套，缺乏真情实感。

另一方面，读写任务的形式单一，缺乏创新性和挑战性。传统的命题作文和仿写练习在读写任务中占据主导地位，学生长期处于这种机械的写作训练中，容易产生厌倦情绪，不利于培养学生的创新思维和个性化表达能力。此外，任务之间缺乏内在的逻辑联系，不能形成一个有机的整体。教师布置的读写任务往往是零散的、孤立的，没有根据学生的认知规律和读写能力的发展阶段进行系统设计，导致学生在完成任务时缺乏明确的目标和方向，难以实现读写能力的逐步提升。

### （四）评价体系存在缺陷

一方面，评价方法比较单调，常常把作文的分数当作唯一的衡量标准，只注重学生的写作技能、语言表达，

忽略了思维发展、审美欣赏、文化传承；不注重过程性和个别性，不能客观、全面地反映学习者的阅读和写作能力。

另一方面，评价主体比较单一，教师是评价的主要对象，而学生的自我评价和同学之间的相互评价较少。在传统教学中，评价主体只有教师，而学生只能被动地接受老师的评价。这种评价方式不利于学生自我反思和相互学习，学生无法从评价中了解自己的优点和不足，也无法从同伴的作品中汲取经验和灵感。学生自评和互评的缺失，使得评价过程缺乏多元性和互动性，不利于学生读写能力的全面提升。

## 三、基于统编教材的读写共生体系构建实践路径

在此基础上，作者将阅读与写作共生的教学模式引入到语文阅读教学中，指导学生有意识地自主学习、深入学习，以融会贯通的方式对学习内容进行组织、整合和重构，并建构有逻辑、有体系的结构化知识网，实现高迁移和高创造的读写转化与贯通。

### （一）深度挖掘教材读写资源

在阅读教学中，教师应当立足单元主题，从文本的创作手法切入，通过系统分析文章的主题表达、情感内涵、结构特征、语言风格和表现手法，引导学生把握文本特质，进而转化为写作能力。以统编教材的单元整体设计为基础，可构建“文本分析—方法提炼—写作迁移”的共生路径。

以必修上册第一单元“青春的价值”为例，通过对比阅读《沁园春·长沙》的豪迈抒情、《立在地球边上放号》的浪漫象征、《红烛》的意象托物，引导学生归纳不同文体表达青春主题的多元方式，进而设计“我的青春梦想”主题写作，要求选择性运用单元课文中的象征、直抒胸臆或意象组合等手法。而在必修下册第六单元教学中，可以通过聚焦《祝福》的叙事艺术，通过解析鲁迅“双重第一人称叙事”中“我”的现代视角与鲁镇群像的封建视角所形成的张力，帮助学生理解叙事视角对主题深化的作用。随即布置“校园运动会”双视角写作任务，要求以参与者视角展现事件细节，同时以旁观者视角进行社会观察，实现经典叙事技巧的现代转化。同样，《林黛玉进贾府》的教学可重点解构“未见其人先闻其声”“服饰肖像工笔”等人物塑造手法，通过“描写一位有特点的陌生人”的写作训练，要求学生运用间接烘托与细节放大的方法，并撰写创作手记说明对课文技巧的借鉴过程，形成读写之间的认知闭环。这种基于教材经典范例的针对性训练，既能深化文本解读，又能促进写作能力的精准提升。

### （二）设计分层读写任务

针对基础薄弱的学生，设计微写作任务，如仿写、

扩写、缩写、续写等，注重语言素材的积累。对于有一定基础的学生，可以引导学生对教材中的经典课文进行深入分析，挖掘文本的深层含义和价值取向，培养学生的批判性思维和创造性思维。针对学有余力的学生，可以引导学生对教材中的故事进行改写、续写，或者创作与教材主题相关的诗歌、散文、小说等。同时，鼓励学生将语文学习与其他学科进行融合，如结合历史、地理、科学等学科知识进行写作，拓宽学生的视野和思维。

以必修上册第七单元“自然情怀”为例，可以将协作关系教学分为基础层、进阶层和创新层，基础层可以在教学中设计“月光下的校园”仿写任务，聚焦比喻、通感等修辞手法的迁移运用；同时指导学生建立“自然意象库”，系统整理课文中“流水”“草木”等意象及其象征意义，通过分类积累夯实写作基础。进阶层着重思维发展与审美鉴赏能力的提升。通过对比阅读《赤壁赋》与《登泰山记》，引导学生分析苏轼“物我合一”与姚鼐“格物致知”的不同自然观，撰写相关的比较评论，培养其思辨能力和文化理解深度。创新层则可以结合地理历史等学科相关知识，创作一些科普散文，实现学科交叉与创意表达的双重目标。

### （三）创设真实读写情境

在读写教学中创设真实情境，能够有效激发学生的写作动机，促进语文知识的学习与社会生活的深度联结，实现“阅读-写作-交流”的完整语言实践活动闭环，体现了语文课程“工具性与人文性统一”的基本特点，能有效提升学生的文本解读能力、信息处理能力和创意表达能力，同时强化其历史认知与社会责任感。

以选择性必修中册第二单元“时代镜像”为例，在情境创设层面，可以采用模拟职业情境的教学策略，设计展览等项目任务，要求学生完成展览解说词与观众互动手册的创作，既符合“加强语文学习与社会生活的联系”的要求，又与单元人文主题高度契合。而在实施路径上，可以通过文本分析、社会实践、创作表达等维度，引导学生精读《纪念刘和珍君》《包身工》等核心文本，组织口述史访谈活动，指导学生运用田野调查法收集改革开放历史记忆的一手资料；在解说词写作中借鉴《为了忘却的纪念》的抒情与议论相结合的写作手法。最后通过班级公众号平台发布学生作品，邀请家长参与线上评议。

### （四）构建多元评价体系

在读写共生教学中，应当建立多维立体的评价机制，实现评价主体、评价方式和评价维度的多元化。一方面采用过程性评价与终结性评价相结合的方式，全面评价学生的读写能力。另一方面引入多元主体评价，即学生自评、同学互评、老师评。学生自我评价能够使学生对

学习过程与结果进行反省，找出自身的优势与劣势，从而促进学生的自我控制与发展。

以必修下册第一单元“先秦诸子”为例，可从三个维度构建评价体系。一是过程性评价，即注重学习轨迹的完整记录。可以通过记录相关日志等方式追踪学生阅读《论语》《庄子》时的思维过程，记录其对“仁与无为”等核心概念的辩证思考；借助《孟子“义利观”之我见》的三次修改稿，系统考查学生在立意深化、论证完善等方面的进步轨迹。这种形成性评价为教学调整提供了精准依据。二是终结性评价，即强调素养的综合考查。例如组织主题辩论赛，制定思维、语言、文化的三维评分表，全面评估学生的核心素养发展水平，这种表现性评价突破了传统纸笔测试的局限。三是各方互评，通过互评量表引导学生互评时关注文言文的当代阐释价值，以及譬喻、排比等修辞的运用效果。结合教师专业点评与学生自评反思，形成促进学习的评价闭环。这种多元评价体系既关注读写成果的质量，更重视思维发展的过程，为核心素养的落地提供了可靠的评估保障。

### 结语

核心素养视域下的高中语文读写共生体系构建是一项具有重要意义的工作。通过深度挖掘教材读写资源、设计分层读写任务、创设真实读写情境和构建多元评价体系等实践路径，能够有效地解决当前高中语文读写教学中存在的问题，实现阅读与写作的有机结合，提升学生的语文核心素养。在未来的教学中，教师应不断探索和创新，进一步完善读写共生体系，为学生提供更加优质、高效的语文教学服务。同时，学校和教育部门也应加强对高中语文读写教学的支持和引导，为读写共生体系的构建创造良好的条件，推动高中语文教学的改革和发展，为培养具有核心素养的新时代人才做出贡献。

### 参考文献

- [1] 李明明. 核心素养视域下高中语文读写结合教学优化策略[J]. 高考, 2024, (29): 111-113.
- [2] 王蕊. 核心素养视域下高中语文读写一体化教学研究[D]. 延边大学, 2024.
- [3] 李岑婧璇. 积极语用视域下的高中语文写作教学研究[D]. 贵州民族大学, 2024.
- [4] 徐晶晶. 基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中论述类文本群文阅读教学研究[D]. 陕西理工大学, 2024.
- [5] 范琪. 基于“语文解读”的高中语文教学设计研究[D]. 洛阳师范学院, 2024.
- [6] 高瑞敏. 统编高中语文“文学阅读与写作”学习任务群下小说教学研究[D]. 扬州大学, 2024.